

「授業構想力」からワークショップ型校内研修の成果を いかに俯瞰するか

—X 市中学校保健体育部会の研修を事例として—

岩田 昌太郎・濱本 想子*・中川 昂**・室本 佳祐**
白石 愛**・辻 亮太**・敖敦 其其格***

(2018年12月10日受理)

How to Overview the Outcome of Workshop-Type School Training through “Lesson Planning Ability”: A Case of Teacher Training in Physical Education in X City

Shotaro Iwata, Aiko Hamamoto, Ko Nakagawa, Keisuke Muromoto
Ai Shiraiishi, Ryota Tsuji and Aodun Qiqige

The purpose of this study is to overview how physical education teachers at junior high schools can acquire “lesson planning ability” through participation in workshop-type (WS-type) school training. According to this case study, the findings can be summarized in three points: (1) physical education teachers improved in their “lesson planning ability” through preparation of a guidance plan in WS-type school training and in exchange with others. (2) WS-type school training functions as a place to learn theory, a place to output, a place to deepen exchange between teachers, a place to share knowledge, and a place to contribute to the training of teachers’ “lesson planning abilities.” (3) Cooperation with schools, educational committees, and universities is indispensable in order to carry out “subjective, cooperative, and active” WS-type in school training.

Key words : workshop-type school training, lesson planning ability, professional development of physical education teachers

1. はじめに

「授業研究において、教材を二重構造形式として整理すること、とりわけ基本形式に焦点を合わせ整理することは、多様な授業実践を比較・検討する際に重要な視点になる」(江刺, 1996, p.191)。

江刺(1996)の前半の主張では、まず授業研究における児童・生徒の学習活動と指導内容を、学習場面かつ指導づくりとして明確にすることを意味し、さらに「児童・生徒に～の条件で～の活動をさせ」、「指導の要点として～を～で教える、考えさせる」という形式に授業構想を統一すべきとしていた。一方、後半の主張では、授業場面で現

实的・客観的な事実として確認されるのは、生徒たちの学習活動やそれに対する教師の働きかけとしての言語であり、教師の主観的な授業構想としての教材(観)はそれらを通してしか問題にされないと強調している。すなわち、授業研究において、ひとつひとつの授業構想と実践内容がより明確に、また一般的に比較研究できることの重要性を述べている。

それでは、授業研究を基軸としている校内研修には、現在、どのような現状や課題が顕在しているのだろうか。そこで本研究では、まずその点に着目して、研究の背景から研究の目的を明示していきたい。

* 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期, ** 広島大学大学院教育学研究科博士課程前期,

*** 広島大学大学院教育学研究科研究生

2. 研究の背景と研究の目的

2.1. 校内研修の現状と課題

教育はその担い手である教師の力量に依存する。したがって、教師の力量形成に大きく寄与する教員研修の役割は重要である(岩田, 2015b)。そして、現在、わが国では様々な教員研修が実施されており、とりわけ、その中の1つとして校内研修の重要性が指摘されている(階戸, 2018)。しかしながら、校内研修に参加しても成果が得られないといった研修内容のマンネリ化から、教員研修に対する意欲の低下が課題として挙げられている(藤原, 2009; 岩田, 2015a)。

そのような中、佐藤(2002)は「研修させる」という発想から、教師が自主的かつ主体的に「研修に取り組める」環境の整備であるという発想へのパラダイム転換の必要性を主張している。そして、この転換をもたらすには、教師が自主的に研修へ参加できるように、研修方法の多様化、そして参加者のニーズや意欲を高める研修内容の工夫を行っていくことが必要である。

そこで、先で述べた校内研修のマンネリ化という課題を解消する一方策として、近年注目されているのが「ワークショップ型校内研修」(以下、「WS型校内研修」と略記)であろう。ワークショップとは、「講義など一方的な知識伝達型のスタイルではなく、参加者が自ら参加・体験して共同で何かを学び合ったり作りだしたりする学びと創造のスタイル」(中野, 2013)である。つまり、ワークショップとは、参加者が主体的に他者と協力し、学び合う経験を提供する場であると言える。

次に、「WS型校内研修」の特徴として、以下の2点が挙げられる。①教科や教職歴に関係なく、発言や提案することが可能であり、教師相互の協同意欲を醸成することができる。②概念化シートやマトリクスシート、拡大指導案を用いることで、授業参観の視点や授業の成果・課題が明確になり、参加者が納得感を得ることができる(小畑, 2010; 村川, 2010)。したがって、前述したような校内研修の課題を打開する一つの方策として、「WS型校内研修」が有益に機能する可能性も考えられる。しかしながら、「WS型校内研修」の具体的な成果と課題を明らかにした研究は管見の限り少ない。しかも、その成果と課題を検討する上では、ある種の規準を定める必要があるだろう。したがって、その規準として松田(2010)の報告にある質問紙調査において、教師に必要な職能として表出した「授業構想力」にも着目したい。

しかし、そもそも学校の教師はその多忙さから、学習指導案(以下、指導案と略記)作成や教材研究をはじめとする「授業構想力」を向上させる機会が少なくなっている(中央教育審議会, 2015)。次節では、この「授業構想力」について述べる。

2.2. 「授業構想力」とは何を意味しているのか

本研究における「授業構想力」を規定するため、吉本均と江刺幸政の主張を取り上げて整理する。

第1に、吉本均における定義である。吉本(2006)は、「授業構想力」について以下の3点で整理している。それは、(1)『見えない』内容を『見える』教材(教具)＝解釈づくりとして手段化し、具象化するイメージとしての構想力、(2)「教材＝解釈づくりにもとづく働きかけによって、学習集団がどのように応答し、どのように対立・分化するかを予想し、イメージ化する構想力」、(3)「授業の中で、子ども達の意見や解釈を組織したり、方向付けたりする刻々の構想力」、の3点である。

(1)と(2)は、授業実施以前に指導案作りとして行われる視点であり、(3)は授業の中で教師の「タクト＝刻々の値打ち付け・方向づけ」としてなされるものと解釈できる。

第2に、江刺幸政における定義である。江刺(1996)は、「体育科教育の中では、教員が授業を構造するとき構成形式として、運動活動のための場の構成とそこでの運動活動づくりを基本的な形式とし、それらに教員の言葉や動作あるいはその他の諸資料を用いた教科内容の指導が付加されるという基本形式と付加形式という二重の構成形式を持ったものとして考えることができる」と述べている。具体的には、体育教師は、授業を構想する時、児童・生徒の数や事故防止のための手立てなどを考慮しながら学習活動づくりを中心とした学習場面づくりを考える。このような児童・生徒の運動活動や学習場面を前提にして、学習内容に関わる要点が付加されることに力点が置かれる。まとめると、体育における「授業構想力」とは、(1)体育授業における場の設定や活動の内容を構成するなど基本形式、(2)体育授業内における教師の教授方法の考案、教材の選定などの付加形式の2点でまとめることができる。

以上、二者の主張に触れながら「授業構想力」の概念を整理してきた。そこで、本研究では、「授業構想力」の「授業実施以前の指導案作成力」(吉本, 2006)に着目したい。さらに、その内実は、「体育授業における場の設定や活動の内容を構成

するなど基本形式と、体育授業内における教員の教授方法の考案、教材の選定などの付加形式」(江刺, 1996)の考えに依拠していくこととした。

2.3. 「授業構想力」と学習指導案

では、「授業構想力」はいかにして修得されるのだろうか。吉本(2006)は「授業構想力」の定義の中で「指導案作り」に注視している。そこで、本研究でも指導案に着目したい。

教師は、授業をする際、指導案をもとに授業を実施していく。そして、指導案は授業者の意図や計画や教師の目標や教材解釈など、授業では直接現れない部分を明らかにすることができる。さらに、授業者が教材の特性をどのように把握し、何をどのように教えるかを指導案に示すことによって、参観者も授業者の考え方を理解し授業の分析及び改善に役立てることができる(渡部, 2011)。すなわち、指導案は、授業の道しるべとしての役割に加え、目標や教材の意図などを明記することによって、授業者の考えを他者と共有することを可能にする授業改善の1つのツールとなり得る。

しかし、指導案を作成することに否定的な教師が多いことや、そもそも作成する機会が少ないことが報告されている(加藤ら, 2005)。また、初任者や教育実習生のような経験の浅い教師は、指導案を作成する際、教師用指導書の内容に準拠することで精一杯で、それらをベースに自分なりに工夫・改善することは難しいと考えられる。さらに、独力で指導案を作成することが難しく、熟練の教師のアドバイスを受けながら構成や展開を考える傾向が見られるとも指摘されている(吉崎, 1997)。

以上のことから、「授業構想力」の修得には、指導案作成やその共有及び分析が効果的であると考えられる。しかしながら、現状として指導案を作成する機会がそもそも少なく、経験の浅い教師にとって独力で作成することは難しい。つまり、特に経験の浅い教師の「授業構想力」の修得には、指導案を協力して作成する経験も肝要であると言える。そこで、指導案の作成力の向上を意図した

参加体験型グループ学習として、「WS型校内研修」の成果を検討する必要があるだろう。

2.4. 研究の目的

そこで本研究の目的は、中学校の体育教師が「WS型校内研修」への参加を通して、いかに「授業構想力」を修得することができるかを俯瞰的に検討することである。具体的には、以下の2点の研究課題を設定した。

(1) 「授業構想力」の修得を意図した「WS型校内研修」を通じた指導案の変容を明らかにする。

(2) (1)より、「授業構想力」の修得を意図した「WS型校内研修」の成果と課題を明らかにする。

以上の2点を明らかにすることにより、教員研修における「WS型校内研修」の成果を俯瞰し、今後の研修の改善に向けた基礎資料としての位置づけを持つ。

3. 研究方法

3.1. 調査対象と研修内容の概要

調査対象は、2018年7月に実施されたX市西区の教育研究大会保健体育部会第2ブロック会であった(以下、研修Aと略記)。その研修Aに参加していた保健体育科教師は31名であった。教職歴としては、ベテラン教師2名、中堅教師14名、初任教師11名であった^{注1)}。なお、教職歴の記入漏れのあった教師4名であった。

この研修Aは、同ブロックで2018年11月に開催される公開校内授業研究会に向けた事前研修会という位置付けであった。また、教育研究大会にて授業実践を行う教師K(中学校保健体育科教師、教職歴4年)の授業改善のヒントを共有する場でもあった。そのため、参加した教師31名のうち、教師Kを事例的に取り上げる。

次に、研修内容の概要を述べる。研修Aの主題は、「体育授業改善のためのヒント! : 跳び箱運動で授業を再構成する」であった。研修内容は、4つに大別でき、(1)理論編: 主題に関する考え方や有益な実践事例の紹介、(2)実践編: WS形式で、

注1) 本論文における教職歴の区分は、木原(2004)に依拠し、若手教師(5年未満)中堅教師(5年以上15年未満)ベテラン教師(15年以上)とした。

注2) 杉浦(2009)によると「説得納得ゲーム」とは、特定のテーマに関するアイデアを他者に説得する教育ゲームである。あるテーマに関して説得が必要な対面的な状況が設定され、参加者は2つのグループに分かれ、一方には説得する役割、もう一方には説得される役割が与えられる。説得する側は相手グループから説得相手を探し、説得すべき内容について相手を納得させるべく説得を行う。説得される側は納得できない理由を提示し説得を断ることが求められ、納得できたら説得者に対し納得を表明する。両者の役割は一定時間で交替し、時間内に多くの納得を集めたプレーヤーが勝者となる。

各教師が跳び箱運動の本時案を作成する、(3) (2) で作成した指導案を用いて「説得納得ゲーム」(杉浦, 2009) ^{注2)} の実施、(4) まとめ: 中学校の保健体育授業の充実を目指して、そして質疑応答の約2時間の研修であった。「(2) 実践編」では、大学教員 L が事前に作成した「開脚跳び」と「かかえこみ跳び」に関連する学習内容や予備運動の例を記載したシールを自由に選択し、型となる指導案に貼り付け、指導案を作成することとした。なお、シール以外の学習内容や予備運動を追記しても良いこととした。

研修 A の実施者は、Y 大学で体育科教育学と教師教育を専門とする中堅大学教員 L (教職歴 14 年) であった。なお、大学教員 L は、この十数年、小学校から高等学校における校内研修に従事しており、保健体育科教師の課題やニーズに応じた研修を組み立てる、いわゆる WS 型の研修スタイルを主として実施していた。

3.2. 調査内容と調査方法

調査内容について、以下の2つの視点からデータを収集した。

第1に、「指導案の変容」の視点である。具体的には、「指導案の変容」を明らかにするために、(1) 研修に参加した保健体育科教師全員の指導案の学習内容(導入や展開)の傾向を分析することとした。また、研修 A は先述の通り教師 K の授業改善のヒントを共有する場でもあった。したがって、

(2) 教師 K の「指導案の変容」過程についても事例的に検討することとした。

第2に、「WS 型校内研修の成果」の視点である。そのため、教師 K 及び大学教員 L に対して研修後に「半構造化インタビュー」(メリアム, 2004) を実施した。なお、インタビューの実施にあたり、「WS 型校内研修の成果」を明確に表出させるために、D.L. Kirkpatrick (カークパトリック) の研修の4段階評価法^{注3)} を参考にインタビューガイドを作成した。

3.3. 分析の手続き

第1に「指導案の変容」については、まず、参加した保健体育科教師が作成した指導案に、研修

A の内容がどれほど反映されているかを明らかにするために、選定された学習内容の割合を分析した。この時、①「開脚跳び」の指導案の「導入」及び「展開」の部分で選定された学習内容及び予備運動の割合、②「かかえこみ跳び」の指導案の「導入」及び「展開」の部分で選定された学習内容及び予備運動の割合を算出した。また、研修実施前後で教師 K の指導案がいかに変容したかを明らかにするために、教師 K の研修実施前後の指導案を比較検討することとした。

第2に、「WS 型校内研修の成果」については、基本的に教師 K 及び大学教員 L のインタビューから得られたデータを解釈する中で、成果を検証することとした。なお、大学教員 L へ研修の意図を確認するために実施したインタビューデータは相互補完的に解釈しながら検証した。

ただし、分析に際には抽出したテキストやカテゴリーの内的妥当性を高めるために、研究対象者へ確認を求める「メンバーチェック」、並びに共同研究者間におけるテキストやカテゴリーのすり合わせをする「仲間同士での検証」の2つの方法を実施した(メリアム, 2004)。なお、データの解釈に際しては、研修に参加していた共著者らと変容過程を検討するために、視点1と2から得られたデータを中核に据えながら、その変容が生じた理由を捉え意味づけし総合的に再解釈を試みた。

4. 結果

4.1. 「WS 型校内研修」を通じた「授業構想力」の修得: 学習内容の選定結果

表1は、「開脚跳び」を題材として作成した指導案における学習内容の選定結果を示している。また、表2は、「開脚跳び」に必要な運動感覚に即した際に、具体的にどの予備運動を選択しているのかを示している。

表1 「開脚跳び」における学習内容の選定結果

「導入」	開脚跳び(名、%)		「展開」	開脚跳び(名、%)	
③うさぎ跳び	13	68.4	⑤その他	13	68.4
⑤馬跳び	13	68.4	④平均台アメンボ跳び	7	36.8
①ラジオ体操	11	57.9	⑧台からの開脚飛び下り	5	26.3
⑥カエルの足うち	9	47.4	⑩跳び箱でジャンプ	4	21.1
②補強運動	8	42.1	⑭マットで跳び箱	3	15.8

注3) D.L. Kirkpatrick が提唱していた従来の研修の4段階評価法は、レベル1 (Reaction: 反応)、レベル2 (Learning: 学習)、レベル3 (Behavior: 行動)、レベル4 (Results: 結果) の4段階に分けた効果測定レベルであった。しかしながら、多くの教員研修の成果がレベル1の段階で評価が留まるという課題(山田, 2015)を脱却するために、従来の評価法をさらに緻密化した New World Kirkpatrick Model を提唱した (Kirkpatrick and Kirkpatrick, 2016)。

表2 「開脚跳び」に必要な運動感覚と関連した学習内容の選定結果

開脚跳びに必要な運動感覚	運動名	導入		展開	
		選択人数	選択率	選択人数	選択率
腕支持感覚	⑥カエルの足打ち	9	47.4	0	0
	⑧時計手押し車	1	5.3	1	5.3
	⑩ワニさんじゃんけん	3	15.8	0	0
	⑩腕支持リズムジャンプ	2	10.5	0	0
	⑦カエル浮立ち	2	10.5	0	0
手を視点として体重を移動させる感覚	④平均台アメンボ跳び	6	31.6	7	36.8
	③うさぎ跳び	13	68.4	2	10.5
	⑫マット川渡り	1	5.3	0	0
	⑭マットで跳び箱	2	10.5	3	15.8
	⑨連続タイヤ跳び	0	0	0	0
身体を投げ出す感覚	⑪板目数え馬跳び	0	0	0	0
	④ジャンプして壁突き	0	0	1	5.3
	⑬手足ジャンプで前進	2	10.5	0	0
開脚跳びと類似の運動経過が取れること	⑤馬跳び	13	68.4	0	0
恐怖心の払拭、跳び上がる・下りる	⑦お話跳び箱	0	0	0	0
	⑮床からの開脚飛び下り	4	21.1	5	26.3
かかえ込み跳び	⑮横向きの跳び箱でかかえ込み跳びでゴムひもを飛び越す	1	5.3	1	5.3
	⑫ステージへの跳び上がり	1	5.3	1	5.3
	⑩跳び上がりゴムひもを飛び越す	1	5.3	2	10.5
	⑫連続跳び上がり下り	2	10.5	0	0
	⑩跳び箱でジャンプ	6	31.6	4	21.1
その他	⑮横向きの跳び箱でかかえ込み跳び下り	0	0	0	0
	①ラジオ体操	11	57.9	0	0
	②補強運動	8	42.1	0	0
	⑯その他	0	0	13	68.4

まず、「導入」では研修 A に参加した全参加者の約 7 割が、「開脚跳び」に必要な運動感覚を育成するための予備運動である、「うさぎ跳び」(68.4%)及び「馬跳び」(68.4%)を選定していることが分かる。また、その他にも「カエルの足打ち」や「平均台アメンボ跳び」を選定している指導案もあった。しかし、「開脚跳び」に必要な運動感覚の育成につながらないであろう、「ラジオ体操」(57.9%)、「補強運動」(42.1%)を選定した指導案が数多く見られた。一方、「かかえ込み跳び」の運動感覚の育成につながる予備運動であると考えられる「跳び箱でジャンプ」や「連続跳び上がり下り」などを選定している指導案も見受けられた。

次に、「展開」では、「その他」として、自身で考えた展開例を全参加者の約 7 割 (68.4%) が記述していた。例えば、様々な段数や向きの跳び箱を設定し、自身の課題に応じた練習を行う、あるいはグループの仲間同士で動きを見合う ICT の活用などが見られた。しかし、シールに記載された運動例を選択した割合は、最も多く選択されていた「平均台アメンボ跳び」で、4 割を下回っていた。一方、「かかえ込み跳び」の運動感覚の育成につながる予備運動であると考えられる「跳び箱でジャンプ」、「跳び上がり、ゴムひもを飛び越す」を選択した指導案も低い割合で散見できた。

表 3 は、「かかえ込み跳び」を題材とした学習指導案における学習内容の選定結果を示している。また、表 4 は、「かかえ込み跳び」に必要な運動感覚に即した際に、具体的にどの予備運動を選択しているのかを示している。

表3 「かかえ込み跳び」における学習内容の選定結果

学習内容の選定結果	かかえ込み(名、%)	「展開」	かかえ込み(名、%)	
①ラジオ体操	8	72.7	9	81.8
③うさぎ跳び	8	72.7	5	45.5
②補強運動	6	54.5	5	45.5
⑤馬跳び	6	54.5	4	36.4
⑥カエルの足うち	5	45.5	2	18.2

表4 「かかえ込み跳び」に必要な運動感覚と関連した学習内容の選定結果

かかえ込み跳びに必要な運動感覚	運動名	導入		展開	
		選択人数	選択率	選択人数	選択率
腕支持感覚	⑥カエルの足打ち	5	45.5	0	0.0
	⑧時計手押し車	0	0.0	0	0.0
	⑩ワニさんじゃんけん	0	0.0	0	0.0
	⑩腕支持リズムジャンプ	1	9.1	0	0.0
	⑦カエル浮立ち	0	0.0	0	0.0
手を視点として体重を移動させる感覚	④平均台アメンボ跳び	0	0.0	0	0.0
	③うさぎ跳び	8	72.7	0	0.0
	⑫マット川渡り	0	0.0	0	0.0
	⑭マットで跳び箱	0	0.0	1	9.1
	⑨連続タイヤ跳び	1	9.1	0	0.0
身体を投げ出す感覚	④ジャンプして壁突き	0	0.0	0	0.0
	⑬手足ジャンプで前進	0	0.0	0	0.0
	③うさぎ跳び	3	27.3	2	18.2
恐怖心の払拭、跳び上がる・下りる	⑦お話跳び箱	2	18.2	5	45.5
	⑮床からの開脚飛び下り	0	0.0	0	0.0
足のかかえ込み	⑫ステージへの跳び上がり	2	18.2	2	18.2
	⑩跳び上がりゴムひもを飛び越す	1	9.1	9	81.8
	⑩横向きの跳び箱でかかえ込み跳び下り	1	9.1	0	0.0
かかえ込み跳びと類似の運動経過が取れること	⑨連続タイヤ跳び	0	0.0	0	0.0
	⑪板目数え馬跳び	1	9.1	0	0.0
	⑤馬跳び	6	54.5	0	0.0
	⑫連続跳び上がり下り	1	9.1	4	36.4
	⑮横向きの跳び箱でかかえ込み跳びでゴムひもを飛び越す	0	0.0	2	18.2
開脚跳び	⑮床からの開脚飛び下り	0	0.0	0	0.0
その他	①ラジオ体操	8	72.7	0	0.0
	②補強運動	6	54.5	0	0.0
	⑯その他	0	0.0	5	45.5

まず、「導入」では、研修 A に参加した全参加者の約半数が、「かかえ込み跳び」に必要な運動感覚を育成するための予備運動である「うさぎ跳び」、「馬跳び」、「カエルの足うち」を選定していることが分かる。一方、「開脚跳び」と同様に、「ラジオ体操」や「補強運動」などを選定した指導案も多数見受けられた。

次に、「展開」では、全参加者の約 8 割 (81.8%) が、「横向き跳び箱でかかえ込み跳び」を選定していた。また、「ステージへの跳びあがり」を選択していた割合は 45.5%であった。さらに、「その他」として、自身で考えた展開例が多数記述されていた。例えば、様々な段数や向きの跳び箱を設定し、自身の課題に応じた練習を行う、グループの仲間同士で動画を撮影し、お互いに助言し合う、などであった。

4.2. WS 型校内研修を通じた「授業構想力」の変容：教師 K の学習内容の選定結果

表 5 は、研修前後における教師 K が作成した指導案に対する、教師 K の自己評価及び大学教員 L の他者評価をインタビューで聞き取り調査した内容を整理したものである。その結果、以下の 3 点の特徴を読みよることができよう。

表5 教師 K が作成した指導案に対する教師 K の自己評価及び大学教員 L の他者評価の結果

カテゴリ名	教師 K のインタビューへの回答 (例)	大学教員 L のインタビューへの回答 (例)	
I. 研修前の指導案の評価	<p>A. <u>ラジオ体操について</u></p> <p>a) <u>授業のルーティン</u> 生徒がすぐに授業に入って、形がカチッとしまっているという (体育係が全員をまとめてやる) のが、流れとしてはいいのかなと思っていた。</p> <p>b) <u>ルーティンを変えることへの抵抗感</u> 体操を変えるということで、それ (授業の入り方) が毎授業で変わるということになる。</p> <p>c) <u>固定概念</u> 中学校ではラジオ体操は「決まっている」と思っている先生が多い。実際、そういう学校もあるらしい。</p>	<p>1. 単元構造に関する課題</p> <p>1) プレの指導案には、単元の中における跳び箱運動の種目の選定や単元の構造が見受けられなかった。この点を意識して研修を行った。</p>	
II. 研修後の指導案の評価	<p>i. 単元全体の成果</p> <p>B. <u>主運動につながる補助運動 (予備運動) の導入</u></p> <p>a) <u>単元を通した補助運動の導入</u> 補助運動を単元の最初の段階から入れた。特に単元の前半の技を教える部分で。各基本的な技の前には、予備運動を入れている (研修を踏まえて)。</p> <p>b) <u>補助運動導入の意図</u> できない子の恐怖心をなくすため、「じゃあ、なにができないのかな」と聞いて、できない子が、自分のつまずきに気付くための視点を提供する。</p> <p>c) <u>補助運動と学習成果のつながり</u> 補助運動を用いることによって、次の時間や単元の終わりまでになんとかできるようにしたい。</p> <p>d) <u>主運動につながる準備運動の導入</u> 準備運動の大幅な変更 (研修を受けて) をした (具体的)。「跳び箱になにが必要かな？」という問いかけをして、図解体育の中から跳び箱の準備運動になり得る運動 (静的ストレッチ) を生徒たちに選ばせた。</p> <p>C. <u>新しい補助運動の導入</u></p> <p>a) <u>うさぎ跳びの導入</u> いままでやっていなかった補助運動 (うさぎ跳び) を取り入れた。</p> <p>b) <u>マットを用いた補助運動の導入</u> うさぎ、手押し、ジャンプ、台上前転だからマット運動で前転を取り入れている (WS で提示されたシールから)。</p> <p>D. <u>思考力・判断力の向上を意図した活動の導入</u></p> <p>a) <u>思考力・判断力を意図した活動の導入</u> 単元の真ん中に「思考判断にフォーカスして課題を見つける時間」を設けた。</p> <p>b) <u>生徒への意識づけ</u> 単元の最初に、「基本技だから、全員ができるように、みんなで頑張って協力してやろう」という意識づけをした。</p> <p>c) <u>生徒の実態を踏まえた指導</u> ・「出来ない子は数人、できる子はけっこう多かった。上手な子、できない子がいる」という生徒の実態を踏まえ、出来ない子が出来る子を見て、できるようにしたい。 ・ (既習技のところ) できる子には、できない子にできる様子を見せること、できない子がどんな課題をもって練習したらいいか、を考えさせること。</p> <p>d) <u>思考力・判断力の向上を目指す活動の意図</u> 相互評価で客観的に見ることで、自分の運動を振り返ってみて、自分がよりよく跳べるように、課題を見つけていくことができるようにするため。</p>	<p>2. 授業構想力の向上</p> <p>1) 単元の中で何を教えたいかという教材観・指導観・生徒観の認識が増えた。</p> <p>2) 単元の目標と評価規準、単元計画がバージョンアップした。</p>	
	ii. 単元全体の課題	<p>3. 授業構想力における課題</p> <p>1) 内容の一貫性がない。</p> <p>2) 教材観で用いられる文言の整理・用語の定義が不十分。 (器械運動を器械体操と書いていたこと)</p> <p>3) 指導案全体で論旨の一貫性を持たせること。</p> <p>4) エビデンスに基づいた単元観を書く力の向上 (生徒観の抽出の仕方)。</p>	
	iii. 本時案の成果	<p>E. <u>思考力・判断力の向上を意図した活動の導入 (授業中の具体的な活動)</u> 運動量の確保という面では課題があるかもしれない。 運動量の部分は課題かなとも思う。</p> <p>F. <u>学習形態の工夫</u></p> <p>a) <u>学習形態の工夫</u> 個人で練習する時間とグループで練習する時間を分けた。今まで個人で活動することを中心としていたが、グループで活動する時間を今回は設けた。</p> <p>b) <u>個人学習の意図</u> 個人で活動は自分で実力をつける時間をあげるために導入した。</p> <p>c) <u>グループ学習の意図</u> グループで活動は客観的に見るために導入した。</p> <p>G. <u>ICT の導入</u></p> <p>a) <u>タブレットの導入</u> 各グループにタブレットを持たせて、台上前転、抱え込み跳びの良い動きの確認ができるように工夫した。</p>	<p>4. 本時案の変容</p> <p>1) 本時案をしっかりと書けるようになった。</p> <p>2) 補強運動の内容の捉え方の変容 (各生徒に合った練習を行わせる、主運動につながる種目の選定)。</p> <p>3) シールに含まれていたような下位教材が盛り込まれていた。</p> <p>4) タブレットを用いた思考・判断の学習活動が設定されていた。</p> <p>5) 学習形態の工夫 (個人練習タイムやグループの練習) が生まれた。</p>
	iv. 本時案の課題	<p>5. 本時案の課題</p> <p>1) 本時案の目標が不明瞭。</p> <p>2) 目標と評価に一貫性がない。</p>	

第1に、導入場面において、主運動につながる補助運動が導入されたことが挙げられる。研修以前、教師Kは、ラジオ体操を授業のルーティンとして導入すべきであるという先入観を保持していた。それは、「生徒がすぐ授業に入って形がカチッと決まっている（体育係が全員まとめてやる）のが、流れとしてはいいのかなと思っていた」（A-a, c）、という発言からも分かる。加えて、「体操を変えるということで、それ（授業の入り方）が毎授業で変わるということになる」と発言しているようにルーティンを変えることへの抵抗感も見られた（A-b）。一方、研修後の指導案に関しては、補助運動と学習成果のつながりを意識した発言が見られた。また、「補助運動を単元の最初の段階から入れた」（B-a）や「跳び箱の準備運動になり得る運動を（静的ストレッチ）を生徒たちに選ばせた」（B-b）という発言から、主運動につながる予備運動の重要性を認識していたことが分かる。

第2に、研修以前の指導案には見られなかった、思考力・判断力の向上を意図した活動が、研修後の指導案には記述されていた（D-a, E）。教師Kは導入の意図として、「相互評価で客観的に見ることで、自分の運動を振り返ってみて、自分がよりよく跳べるように、課題を見つけていくことができるようにするため」（D-d）、「出来ない子がどんな課題をもって練習したらいいか、を考えさせる」（D-c）と述べていた。これより、教師Kは、特に自己の運動の課題を発見するためには、相互評価、つまり他者から客観的に見てもらうことが必要であると考えていたことが分かる。

第3に、研修後の指導案では、教材及び指導方法に関する知識が研修以前と比較すると増加していたことが挙げられる。具体的には、「いままでやっていなかった補助運動（うさぎ跳び）を取り入れた」（C-a）、「台上前転だからマットで前転を取り入れている」（C-b）など、授業の中で用いられる補助運動の種類が増加した。また、「今まで個人で活動することを中心としていたが、グループで活動する時間を今回は設けた」（F-a）と学習形態の工夫がなされていた。さらに、「各グループにタブレットを持たせて・（中略）・良い動きの確認ができるように工夫した」（G-a）からも分かる通り、新たにICTが導入された。

5. 考察

「WS型校内研修」の成果を俯瞰するため、以

下の2点から考察を進める。第1に、「WS型校内研修」を通じた「授業構想力」の変容と要因について、第2に「WS型校内研修」の成果と課題についてである。

5.1. 「WS型校内研修」を通じた「授業構想力」の変容とその要因

まず、「WS型校内研修」を通して、中学校の保健体育科教師の「授業構想力」がいかに変容したか、全参加者と教師Kに着目して考察する。

5.1.1. 「授業構想力」の変容とその要因：全参加者を俯瞰して

従来より、「WS型校内研修」の効果としては、(1) 授業参観の視点や授業の成果・課題が明確にすることができる、(2) 教師の主體的な学びを促し、教員相互の協働意欲を醸成できると言われている（小畑，2010；村川，2010）。

細越ら（2001）はつまづいている子どもたちの運動感覚を養う方略としてアナログの重要性を指摘している。今回の研修Aに参加した中学校の保健体育科教師が作成した指導案の特徴をみると、全体として「開脚跳び」及び「かかえ込み跳び」の技術において、「うさぎ跳び」、「馬跳び」、「カエルの足打ち」といった予備運動が選択されていた。すなわち、研修Aを通して、保健体育科教師たちは跳び箱運動の技術構造や技の特性を把握することにより、意図した学習内容の選定を行っていたことが窺えた。

また、「展開」においても同様に、「平均台アメンボ跳び」や「横向き跳び箱でかかえ込み跳び下り」などを主に選定しており、「導入」から「展開」のつながりを意識した学習内容の組み立てができるようになっていた。冒頭でも述べたように、研修内容を踏まえた跳び箱運動の指導案を作成することにより、跳び箱運動の授業改善の視点や成果・課題が明確になったと考えられる。つまり、「WS型校内研修」としての研修Aで着目した主運動につながる予備運動の捉え方について、教員相互の協同作業を通じて理解が深まり、学習内容のつながりを意図した授業構成が確認できる指導案が作成された点は、特筆すべき成果の1つであろう。

とりわけ、生徒の実態や学習成果に対するフィードバックへの気づきは、ワークショップでの参加者間の意見交流を意図した「说得納得ゲーム」といったアクティビティの影響が考えられる。また、「WS型校内研修」の成果として、校内研修の

内容や雰囲気活性化し(伏見, 2010; 藤本, 2010), 教師の指導力を磨くことができる。すなわち, 「WS 型校内研修」における教師間の交流を通して教師の主體的な学びが促進され, 結果として研修に参加した教師の「授業構想力」の変容が見られたと考えられる。

5.1.2. 「授業構想力」の変容とその要因：教師 K に着目して

「WS 型校内研修」を通じた「授業構想力」の変容とその要因をより詳細に検討するため, 教師 K に着目して考察を深めていく。今回の「WS 型校内研修」を通して, 教師 K の「授業構想力」には, 大きく以下の 2 つの変容が見られた。

第 1 に, 主運動につながる予備運動の捉え方の変容である。研修後の教師 K の指導案では, 補助運動が単元を通じた授業の導入として位置付けられるようになった。というのも, 研修前の指導案やインタビューの結果から, 「WS 型校内研修」に参加する以前は, 主運動につながる予備運動をあまり重要視していなかったと述べていた。村川 (2010) は WS 型研修を実施する際の留意点として, ①研修の目的や目標を明確に示す, ②あらかじめ研修の流れと時間, WS のゴールイメージ(作品例など)を示し, 参加者に見通しを持たせることなどを指摘している。したがって, 研修 A の(1)理論編の後に(2)実践編という構成が, 全参加者へ研修の着地点を明確に示すことにつながり, 教師 K の変容につながったと考えられる。実際に, 教師 K は研修前ではラジオ体操を体育授業の導入に位置づけていた。しかも, インタビューの発言から, 教師 K にとってラジオ体操は準備運動としての役割とともに, 授業のルーティンとしての役割も期待して実施していたことが推察される。

しばしば, 体育の授業は「集団行動によって始まり, 教師の指示に従って活動し, 集団行動によって終わる」と揶揄される。しかも, 運動を専ら教育の手段としてのみ用いてきたという長い歴史をもつ(佐伯, 2006)。例えば, ラジオ体操は, その顕著な一例であるといえよう。しかし, 教師 K の研修後の指導案にはラジオ体操は加えられておらず, 跳び箱運動に必要な予備運動を生徒たちを選択させる活動が取り入れていた。つまり, 研修 A を通じて教師 K は, 主運動につながる予備運動の重要性への気づきを通して, 「運動を手段とする教育」から, 「運動の学習」への転換がなされたことと捉えることができる(佐伯, 2006)。

第 2 に, 生徒の実態や学習成果に対するフィードバックの重要性への気づきである。教師 K が研修後に作成した指導案には, 「思考・判断」を伴う活動が記述されていた。これは, 研修前及び研修中の指導案には見られなかった学習内容である。

では, 「WS 型校内研修」を通し, このような気づきをどのような契機で保持するようになったのであろうか。その要因として, 以下の 2 点が挙げられる。1 点目は, 大学教員 L の指導講話の影響である。教師 K は, インタビューで「個人での活動は自分で実力をつける時間をあげるために導入した」と述べている。加えて, 「各グループにタブレットを持たせて, 台上前転, かかえ込み跳びのいい動きの確認ができるように工夫した」とも述べている。これは, 大学教員 L が理論編として, 生徒たちの運動を「わかる」という観点に, 内的フィードバックと外的フィードバックの重要性を説明したことが, 教師 K の「授業構想力」に直接影響したと考えられる。

2 点目は, 他者との交流である。教師 K は日頃, 「相互に体育授業を見る機会がない」ことを悔やんでいた。今回のワークショップの内容は, 「説得納得ゲーム」という作成した指導案を共有するアクティビティとなっており, 指導案を他者と比較する中で自己の指導案の改善の方途を模索する契機となっていた。また, 研修の機会があれば, 講話も重要であるが, ワークショップなどを通して他校の教師と関わることを切望していた。したがって, 今回の「WS 型校内研修」は他者との交流にも主眼を置いた研修内容であり, 教師 K の研修に対するニーズに応える形になっていたと捉えられる。岩田 (2015a, 2015b) は, 能動的な研修のために, 研修の目的や内容, そして参加者のニーズに即した形態の取捨選択する必要性と主張している。このことから, 「WS 型校内研修」は教師 K のニーズに合った形態であったため, 上述した気づきを深める契機になったことが推察される。

以上, 教師 K を事例に着目してみると, 教師 K の「授業構想力」の変容に「WS 型校内研修」が影響を及ぼしたと考えられる。

5.2. 「WS 型校内研修」の成果と課題

「WS 型校内研修」の成果と課題について, これまで提示してきた結果及び考察を踏まえ論じる。

5.2.1. 「WS 型校内研修」の成果

第 1 に, 「WS 型校内研修」の成果としては, 教

師に対して、以下の4つの「場」を提供できたことである。その4つの「場」とは、1) 理論を学習する「場」、2) アウトプットを行う「場」、3) 教師間の交流を深める「場」、4) 「知識」を共有する「場」である。以下に、その内容を論考する。

1) 理論を学習する「場」

大学教員 L の指導講話の内容は、主運動と予備運動のつながりや、それを考える際に必要な体育科教育の専門的な理論（例えば、運動感覚や動きの類似性に関する運動学の基礎知識など）、そして系統的な指導案作成のポイントなどであった。この大学教員 L による指導講話に対し、教師 K は「これまでの研修で大学教員が講師として呼ばれることはなかった」、「本で学ぶよりも、こうして大学の先生に理論や留意点を教えてもらえた方が頭に入った」と述べている。すなわち、過去の校内研修では、各教師たちが抱えている課題や実践の意味づけに関して、専門的な知見から学ぶ機会が少なかったが、この「WS 型校内研修」を通して自己の実践の価値づけの講話を聞くことが教師 K にとって学びの場となったと考えられる。

2) アウトプットを行う「場」

今回の「WS 型校内研修」では、大学教員 L による指導講話の後に指導案を作成するというワークショップを行った。教師 K に指導案作成について尋ねると、「普段指導案を作ることはない」、「初任研ぐらい」という答えが返ってきた。指導案を作ることは、授業を分析し改善に役立てることができる（渡部，2011）。そのため、現職教員であっても、指導案を作成することは、授業改善を実施していくために重要なプロセスであり、教師の「授業構想力」の育成に必要なアウトプットの「場」であろう。しかし、多岐にわたる仕事による多忙化や業務内容の多様化などが原因で、指導案を作成する時間が取ることができないというのも事実である。この点からも、教員研修の一環である校内研修を通じた授業研究の在り方として、指導案を作成し共有するといったアウトプットの「場」を設けることは、教師の「授業構想力」の育成に寄与することができるのではないだろうか。

3) 教師間の交流を深める「場」

上述の通り、「WS 型校内研修」の雰囲気の活性化といった効果が期待されている（伏見，2010；藤本，2010）。本研究の「WS 型校内研修」では、各自で指導案の作成した後、その意図やねらいを他の教師へ説明し合うという「説得納得ゲーム」といったアクティビティを取り入れた。このアク

ティビティの様子に関し、大学教員 L は『『みんなが集まって楽しそうにしていた』と校長先生や指導主事からも評価をいただいた』と述べており、校内研修の雰囲気が醸成されたことにも言及している。また、教師 K は「指導案がうまく作れず、説明をするのは不安でもあったが、他の先生の意見を聞くことができてよかった」と述べており、先の考察でも述べたように、「授業構想力」の育成にもつながったと考えられる。もちろん、職場環境や職務の多忙化により、教師間の交流が難しい場合が存在することも考えられる。そのため、ワークショップ型のアクティビティを校内研修に取り入れることで、教師間の意見交流の「場」となる可能性が考えられる。

4) 「知識」を共有する「場」

吉本（2006）が示す「授業構想力」は、指導案の作成を通して、教材解釈を深め、教師集団の質的な高まりを期待するものである。知識や認識に関する研究では、個々の教師が持つ暗黙的な認識や知識を共有するには、対話をしたり書き出したりすることが必要であると言われている（野中，2003；Rowland，2009）。そこで、「WS 型校内研修」としての研修 A では、指導案の作成及び「説得納得ゲーム」で各教師の「授業構想力」を引き出すことを試みた。さらに、各教師が作成した指導案をデータとして教師間で共有できるようにした。指導案を共有したことに関し、教師 K は「各先生のオリジナルな部分を見ることができて、参考になった」と述べている。また、教師 K の研修後の指導案の変容を見ても、他の教師の指導案の影響を受けたことによる変容が見られた。つまり、校内研修に参加した各教師の固有に有する実践的な「知識」や「授業構想力」を引き出し、教師間で共有する「場」を提供することができ、教師の「授業構想力」の育成に寄与することができたと考えられる。

以上、教師 K や研修 A の参加者における指導案の内実を分析した結果から、「WS 型校内研修」を通して教師の「授業構想力」の育成につながる4つの「場」を提供できたことが本研究の成果としてあげられよう。

5.2.2. 「WS 型校内研修」の課題

一方で、本研究の「WS 型校内研修」の課題も散見できた。それは、学校現場・教育委員会・大学による三者連携といった点である。その必要性について、大学教員 L へのインタビューから、以

下の2点が課題として挙げられる。

1点目は、研修の目的を明確化することである。大学教員Lは、これまで従事されてきた校内研修を振り返り、研修のニーズや目的に合致しないケースがあったことを述べていた。例えば、「(学校現場の)課題を解決すること」や「教師教育者や研修の受講者にとっても、その研修がどんな力を育成しているのか分かるようにすること」を今後の研修のあり方として言及していた。校内研修は、『多忙感、やらされ感』から、『主体的・協同的』職員集団をつくっていきける(北見, 2010)ことが重要である。したがって、事前に校内研修の目的を当事者や管理職、あるいは教育委員会の指導主事などと協議を通して、研修の目的を明確化させていくような三者の連携をとることが肝要である。

2点目は、校内研修の運営についてである。大学教員Lは、「研修の時間が短かったため、(今回の研修を)価値づける時間が足りなかった」ことや「お金がない」ことを校内研修の運営面の課題として挙げていた。「お金がない」というのは、大学教員といった指導助言者を招聘する資金や運営全体にかかる経費のことである。研修時間や資金の確保は、学校現場・教育委員会・大学の三者が事前に協力し、運用していく必要があるだろう。

6. 摘要と今後の課題

本研究は、中学校の保健体育科教師が「WS型校内研修」を通し、どのように「授業構想力」を変容させることができるか、そして、「WS型校内研修」の成果と課題を明らかにすることを目的とした。その結果、以下の3点が明らかとなった。

(1)「WS型校内研修」での指導案の作成や他者との交流を通し、中学校の保健体育科教師は「授業構想力」を変容させた。

(2)「WS型校内研修」は、理論を学習する「場」、アウトプットする「場」、教師間の交流を深める「場」、「知識」を共有する「場」としての機能を有し、教師の「授業構想力」の育成に寄与する。

(3) 主体的・協同的・能動的な「WS型校内研修」を実施するには、学校現場・教育委員会・大学との三者連携が必要不可欠である。

なお、上述したように、本研究では「授業構想力」を視点に「WS型校内研修」の成果と課題を検討してきた。授業者である教師Kと指導助言者である大学教員Lにインタビュー調査を実施することで、今回の校内研修に対する多面的な評価を試みた点では、今後の校内研修の発展へ示唆を得

ることができたのではないだろうか。

しかし、大学教員Lが「(研修の)評価の仕方に課題が残る」と述べているように、「WS型校内研修」の評価方法の確立が課題として残った。その点は、研究方法で言及している Kirkpatrick & Kirkpatrick (2016) の研修の4段階評価法の適用である。というも、多くの教員研修の成果がレベル1の段階で評価が留まるという課題が指摘されている(山田, 2015)。今後は、学校現場・教育委員会・大学の三者が連携し、校内研修を運営した際に、Kirkpatrick & Kirkpatrick (2016) の評価法を用いて、より深く校内研修の評価と改善を繰り返すことで教員研修の質的向上につながるであろう。

<引用・参考文献>

1. 中央教育審議会(2015) これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について一学び合い、高め合う教員育成コミュニティーの構築に向けて一(答申)。
2. 江刺幸政(1996) 体育科教育における教材研究の方法(Ⅱ)一教材の構成形式の考え方一。日本教科教育学会誌, 18(4): 191。
3. 伏見節子(2010) 授業者の「生徒」「教材」「授業」を見る目が変わる。村川雅弘編著, 「ワークショップ型校内研修」で学校が変わる学校を変える。教育開発研究所: 東京, pp.34-35。
4. 藤本義彦(2010) 活力ある校内研修への変化。村川雅弘編著, 「ワークショップ型校内研修」で学校が変わる学校を変える。教育開発研究所: 東京, pp.44-45。
5. 藤原幸男(2009) 授業研究運動の展開。学文社: 東京, pp.25-37。
6. 細越淳二・中村剛・米村耕平・高橋健夫(2001) 開脚跳びの習得に有効な運動のアナログンになりうる練習課題についての検討。スポーツ教育学研究, 21(2), pp.81-92。
7. 岩田昌太郎(2015a) 研修のとらえ方。木原成一郎・徳永隆治・村井潤編著「体育授業を学び続ける～教師の成長物語～」。創文企画: 東京, p.16。
8. 岩田昌太郎(2015b) 教員研修のスタイルには何がある? 木原成一郎・徳永隆治・村井潤編著, 「体育授業を学び続ける～教師の成長物語～」。創文企画: 東京, pp.24-25。
9. J.D. Kirkpatrick, and W.K. Kirkpatrick

- (2016) Kirkpatrick's Four Levels of Training Evaluation. Association for Talent Development : Virginia.
10. 加藤浩・波多野和彦・高比良美詠子・坂元昂・森本均 (2005) 教育ナレッジの蓄積・流通・再利用に関する教員の意識調査. 日本教育工学会論文誌, 28 : 41-44.
 11. 木原俊行 (2004) 「授業研究と教師の成長」. 日本文教出版 : 東京, p.27.
 12. 北見俊則 (2010) 教師一人ひとりが学校づくりの主役になる. 村川雅弘編著, 「ワークショップ型校内研修」で学校が変わる学校を変える. 教育開発研究所 : 東京, pp.38-39.
 13. 小畑多佳子 (2010) 教科や年齢, 経験の壁を越える. 村川雅弘編著, 「ワークショップ型校内研修」で学校が変わる学校を変える. 教育開発研究所 : 東京, pp.23-24.
 14. 松田恵示 (2010) 調査研究から見てきた教師の職能成長. 梅野圭史ほか編著「教師として育つ」. 明和出版 : 東京, pp.122-127.
 15. 村川雅弘 (2010) 校内研修の課題とワークショップ型研修の可能性. 村川弘編著, 「ワークショップ型校内研修」で学校が変わる学校を変える. 教育開発研究所 : 東京, pp.10-15.
 16. 中野民夫 (2013) 「ワークショップー新しい学びと創造の場ー」. 岩波書店 : 東京, pp.10-11.
 17. 野中郁次郎・紺野登 (2003) 「知識創造の方法論」. 東洋経済新報社 : 東京.
 18. 佐伯年詩雄 (2006) 「これからの体育を学ぶ人のために」. 世界思想社 : 京都, pp.56-58.
 19. 佐藤幹男 (2002) 第4章 教師としての力量を高める. 日本教師教育学会編「教師として生きるー教師の力量形成とその支援を考える」. 学文社 : 東京, pp.81-93.
 20. S. B. メリアム : 堀薫夫ほか訳 (2004) 「質的調査法入門ー教育における調査法とケース・スタディー」. ミネルヴァ書房 : 京都.
 21. 階戸陽太 (2018) 外国語活動を対象とした校内研修の実践ーグループディスカッションに焦点を当ててー. 北陸大学紀要, 44 : 29-42.
 22. 杉浦淳吉 (2009) 説得納得ゲームによる経験の提示とその多様性の共有. 愛知教育大学研究報告, 58 : 217-225.
 23. Tim Rowland, Turner, Thwaites and Huckstep (2009) Developing Primary Mathematics teaching, SAGE.
 24. 渡部洋一郎 (2011) 「教育実習の課題と留意点」. 野地潤家・湊吉正編. 「新板 中学校高等学校国語科教育法」. おうふう : 東京, pp.181-188.
 25. 山田剛史 (2015) SPOD における新任教員研修の効果. SPOD 調査・研究プロジェクト連携効果検証ワーキンググループ HP 参照 http://www.spod.ehime.ac.jp/chosa_cate2/ (参照日 : 2018年9月17日).
 26. 吉本均 (2006) 教材=解釈づくりの構想力. 子安潤・権藤誠剛編「学級の教育力を生かす吉本均著作選集 4. 授業の演出と指導案づくり」. 明治図書 : 東京.
 27. 吉崎静夫 (1997) 初任教師の授業力量形成に関する研究. 日本女子大学紀要, 8 : 227-238.